

Tenorth, Heinz-Elmar

Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 85-103



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine
Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S.
85-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141485 - DOI: 10.25656/01:14148

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141485>

<https://doi.org/10.25656/01:14148>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 1 – Februar 1981

I. Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik

- | | |
|------------------------|---|
| HANS SCHEUERL | Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion 1 |
| REINHARD UHLE | Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 7 |
| OTTO FRIEDRICH BOLLNOW | Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl 31 |
| RENATE GIRMES-STEIN | Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger 39 |
| URSULA GRYTZKA | Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken 53 |
| MICHAEL LÖFFELHOLZ | Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers. Anmerkungen zur Edition seiner „Gesammelten Schriften“ 65 |
| FRIEDHELM NICOLIN | Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein 75 |

II. Literaturberichte

- | | |
|-----------------------------------|--|
| HEINZ-ELMAR TENORTH | Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 85 |
| THOMAS LEHMANN/
JÜRGEN OELKERS | Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik 105 |

III. Diskussion: Lernen für die Zukunft – Umwelterziehung

PETER KERN/ HANS-GEORG WITTIG	Der „Lernbericht“ des Club of Rome 127
ALFRED K. TREML	Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht“ des Club of Rome 139
KARLHEINZ FINGERLE	Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluß und neueren Veröffentlichungen 145

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL	Harm Paschen: Logik der Erziehungswissenschaft 159
HANS FÜCHTNER	Fritz Redl: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung 163
Hinweise zur Manuskriptgestaltung 165	
Pädagogische Neuerscheinungen 167	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen; Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel; Dr. Hans Füchtner, Hessenstraße 14, 6231 Schwalbach; Dr. Renate Girmes-Stein, Von-der-Tinnen-Straße 4, 4400 Münster; Dr. Ursula Grytzka, Reichsstraße 56, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Peter Kern, Forststraße 7, 7860 Schopfheim; Dipl. Päd. Thomas Lehmann, Am Klostergarten 8, 2120 Lüneburg; Dr. Michael Löffelholz, Billeweg 14, 2057 Wentorf; Prof. Dr. Friedhelm Nicolin, Forststraße 11, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Wiltschenbrucher Weg 84, 2120 Lüneburg; Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55; Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Bönfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1; Dr. Alfred K. Tremml, Altheimer Straße 2, 7410 Reutlingen 24; Dr. Reinhard Uhle, Chrysanderstraße 143, 2050 Hamburg 80; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Haager Straße 84, 7850 Lörrach.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft

*Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen**

Die Frage, wie eine dem ‚Gegenstand‘ der Erziehungswissenschaft angemessene Theoriebildung und Forschung zu betreiben und zugleich in ihrer Objektivität, in ihrer Gegenstandsangemessenheit metatheoretisch zu rechtfertigen sei, hat in unserer Disziplin und zumal in Deutschland eine ehrwürdige, in vielen Kontroversen immer neu belebte Tradition. Nach deren letzter Etappe, dem sog. ‚Positivismusstreit‘, hat das Publikum sichtlich Ermüdungserscheinungen an solchen Kontroversen gezeigt, wie ein wohl repräsentativer Kommentar H. v. HENTIGS (1977, S. 496) belegt: „Man muß schon ein Künstler von Graden sein, wenn man dabei die Argumente verständlich und gerecht wiedergeben will – und ein ziemlicher Fanatiker, um selbst daran interessiert zu sein.“ Die hier zu besprechenden, 1978–1980 in rascher Folge erschienenen Arbeiten zeigen an, daß zumindest die Verleger den Kreis der ‚Fanatiker‘ für ziemlich groß halten; diese Veröffentlichungen deuten aber zugleich darauf hin, daß die Erziehungswissenschaft nach einer intensiven Phase der Rezeption neuer Theorieansätze und am Ende bildungs- und wissenschaftspolitischer Expansion erneut intensiv damit beschäftigt ist, ihr disziplinspezifisches Selbstverständnis, auch im Rückgang auf die Tradition, neu zu formulieren. Die Frage nach dem ‚Pädagogischen‘, nach der Besonderheit ‚pädagogischen Handelns‘ und nach der ‚Eigenständigkeit von Erziehung und Erziehungswissenschaft‘ durchzieht leitmotivisch die Überlegungen.

Belehrt durch schlechte Erfahrungen aus einem naiven Umgang mit dem Autonomiethema in der Vergangenheit, wecken solche Versuche immer noch eher Skepsis als Emphase, eher Zweifel als bereitwillige Zustimmung. Die folgende Besprechung will daher der Frage nachgehen, in welchem Maß die neuen Versuche nicht nur ihr eigenes Selbstverständnis artikulieren, sondern auch aus früheren Kontroversen lernen konnten, um sich jetzt, als

* DRERUP, HEINER: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Probleme der Vermittlung zwischen metawissenschaftlichen Forschungsprogrammen und einer Praxis der Sozial-/Erziehungswissenschaft. Bonn: Bouvier 1979. XX, 707 S., DM 96,-. – FÖLLING, WERNER: Wissenschaftswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Forschung. Ein Versuch zur Funktionsbestimmung von Metatheorien bei der Rekonstruktion und Relevanzbestimmung erziehungswissenschaftlicher Forschungsprogramme. Oldenburg: M 1 Verlag 1978. VIII, 445 S., DM 48,-. – HOFFMANN, DIETRICH: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 1980. 187 S., DM 20,-. – PASCHEN, HARM: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann 1979. 170 S., DM 20,-. – ZIRZ, ANITA: Kritischer Rationalismus und Erziehungswissenschaft. München: Kösel 1979. 184 S., DM 26,-. – BÜTTEMAYER, WILHELM/MÖLLER, BERNHARD (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München: Fink 1979. 269 S., DM 28,-. (zit. I) – CLAUSSEN, BERNHARD/SCARBATH, HORST (Hrsg.): Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. München/Basel: Reinhardt 1979. 238 S., DM 28,-. (zit. II) – SCHALLER, KLAUS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp 1979. 265 S., DM 24,-. (zit. III) – STEIN, GERD (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Positionen und Kontroversen. Hamburg: Hoffman und Campe 1979. 251 S., DM 29,80. (zit. IV) – Beiträge aus den Sammelbänden werden wie folgt zitiert: Name des Autors, römische Ziffer, Seitenangabe.

metatheoretische Überlegungen, nicht mehr einem Urteil auszusetzen, das M. STETTNER (I, S. 212) für die Allgemeine Erziehungswissenschaft vor Beginn der ‚Positivismuskontroverse‘ noch formulieren konnte: „... ein Wechselspiel von Wortautomatismen, ohne eine Spur kognitiven (gnoseologischen) ‚Sinns‘, wohl aber besetzt mit soziologischem (sozialtechnischem) ‚Sinn‘. Die Wortautomatismen, die da hin- und hergespielt werden, bedeuten also im Grunde ‚nichts‘, aber sie sind dienlich, sowohl dem Einzelmenschen als auch der Machtstruktur. Ein Nichteinmal-Glasperlenspiel, das einem Einzelmenschen ggf. eine Professur einbringt und das die Macht des Herrschenden erhält und mehrt.“

1. Kritik der ‚Metatheorie‘

Die erneute Aufnahme metatheoretischer Überlegungen verdankt sich vielen Gründen: einer kritischen Einschätzung der alten Kontroversen, der Einsicht in das theoretisch-methodische Ungenügen auch ‚kritischer‘ Positionen, auch der Enttäuschung über „Erkenntnis durch Handeln“ (v. HENTIG 1977) als Alternative zur Methodologie, der Erfahrung politischer Funktionalisierung erziehungswissenschaftlichen Konzepte, dem Überdruß an Polemik (vgl. SCHALLER, III, S. 5 ff., SCARBATH, II, 204 f., CLAUSSEN, II, 13 f.). In besonderem Maß *wissenschaftstheoretisch* angestoßen und erleichtert wird die jüngste Diskussion aber durch die umfassende Selbstdestruktion einheitswissenschaftlicher Methodologien (vgl. u. a. LAKATOS 1974; FEYERABEND 1976). Als deren herausragender Repräsentant hat sich in der Erziehungswissenschaft W. BREZINKA profiliert, dessen Programm in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion mit der Wissenschaftsphilosophie von K. POPPER, dem ‚kritischen Rationalismus‘, gleichgesetzt wurde. Es ist, in systematischer Perspektive, deshalb wohl kein Zufall, daß die Kritik des „Über-Ichs“ Wissenschaftstheorie (DRERUP 1979, S. XII) sich als Kritik des Kritischen Rationalismus besonders intensiv entfaltet. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen seien knapp resümiert, bevor die Bedeutung dieser Arbeiten für die Erziehungswissenschaften diskutiert wird.

1.1. Kritik der Wissenschaftslogik

Die Studien von H. DRERUP und W. FÖLLING stehen exemplarisch für den Ertrag einer methodologischen (und daneben auch – aber nicht primär – ideologiekritischen) Analyse metatheoretischer Konzepte. Sie nehmen die für die Erziehungswissenschaft immer noch wenig intensiv rezipierte Abkehr der angelsächsischen *philosophy of science* von den frühen Konzepten der Analytischen Philosophie und des Kritischen Rationalismus referierend-diskursiv auf, diskutieren mit der *new philosophy of science* in den Bahnen von FEYERABEND und H. SPINNER, auch TOULMIN, den Kritischen Rationalismus und seine Rezeption, Kritik und Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Damit präsentieren sie im wesentlichen kritische, ‚destruktive‘, Überlegungen; auch im despektierlichen und lockeren Ton (über den man streiten kann) gegenüber POPPER durchaus in den Bahnen der von FEYERABEND initiierten Tradition. Ihre Studien können insgesamt belegen, daß die attackierten Wissenschaftstheorien angesichts der Wissenschaftspraxis ihren eigenen Anspruch nicht einlösen können.

H. DRERUP konzentriert sich dabei, wenn man von Konzentration angesichts eines Umfangs von 707 Seiten noch sprechen darf, ganz auf den Kritischen Rationalismus und seine erziehungswissenschaftliche Rezeption und Kritik. Für den Leser erleichtert er den Zugang durch eine knappe und instruktive Einleitung, die auch seine These resümiert, durch Zusammenfassungen im Text und abschließende Thesen. Teil I formuliert mit der Frage nach der „Vermittlung“ von Wissenschaftstheorie und -praxis sein Problem und belegt zugleich die Argumentationsfehler, die man bei Unterstellung eines Kontinuums begehen kann – an Autoren der DDR und der UdSSR, die fälschlich meinen, schon mit der Kritik bürgerlicher Wissenschaftstheorie auch bürgerliche Wissenschaft kritisiert zu haben, und an A. DIEMER. Allein bei W. STEGMÜLLER kann er zumindest ein Bewußtsein für das Problem, wenn auch keine angemessene Lösung erkennen. Die Teile II bis IV bilden den Kern der Kritik: DRERUP untersucht hier die Wissenschaftslehre des Kritischen Rationalismus (II), das Abgrenzungskriterium und die Kriterien für Theoriefortschritt (III) sowie die theoretischen und sozialen Konsequenzen, die von einer „expansionistischen“ Hypostasierung (S. IX) des Kritischen Rationalismus zu einer Gesamtphilosophie von Wissenschaft und Gesellschaft zu erwarten sind. Teil V behandelt schließlich die Rezeption des Kritischen Rationalismus in der Erziehungswissenschaft, und zwar anhand seiner Befürworter und seiner Kritiker.

W. FÖLLING geht der Frage nach, ob die ‚Wissenschaftswissenschaft‘, unter der er sowohl Methodologie wie Wissenschaftssoziologie und -psychologie versteht, „Steuerungsinstanz“ (S. VII) für Theoriebildung und Forschung im gesellschaftlichen Kontext unter demokratischem Anspruch sein kann. In den Abschnitten 1 bis 5 referiert er Modelle der ‚Wissenschaftswissenschaft‘, berücksichtigt dabei für die Methodologie, wie DRERUP, intensiv die *new philosophy of science*, auch TH. S. KUHN, J. D. SNEED und W. STEGMÜLLER, und für die Wissenschaftssoziologie deren Diskussion mit und seit R. K. MERTON. Auf diesem Hintergrund stellt Kap. 6 die Rezeption des Kritischen Rationalismus in der Erziehungswissenschaft dar: für W. BREZINKA und als methodologische Vorgabe von Curriculum- und Unterrichtsforschung. Den Abschluß bilden eine ausführliche Fallstudie zum Zusammenhang von Curriculumtheorie und Bildungspolitik sowie systematische Thesen zum „Verhältnis von Metatheorien, erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (S. 381 ff.).

Zumindest unter vier Aspekten verdienen die Ergebnisse dieser Arbeiten hervorgehoben zu werden: (1) Besonders in DRERUPS Untersuchung wird deutlich, daß der Kritische Rationalismus, auch in den verbesserten ‚fallibilistischen‘ Varianten von LAKATOS, seinen eigenen Anspruch einer *allgemeinen*, einheitswissenschaftlichen Methodologie nicht einlösen kann und als hinreichende Methodologie einzelwissenschaftlicher Forschung so wenig akzeptabel ist wie als alleinige sozialphilosophische Grundlage der Sozialwissenschaften. Dieses Ergebnis besagt nicht, daß die jetzt besonders deutlich bei STEGMÜLLER untersuchte Struktur etwa nicht für alle Wissenschaften notwendige Bedingung der Erkenntnis wäre. Gegen einen gelegentlich nicht eindeutig vermiedenen Hyperkritizismus der Untersuchungen muß man die Unentbehrlichkeit der Wissenschaftslogik ausdrücklich hervorheben. Die Analyse nicht nur dieser notwendigen, sondern der Gesamtheit der logischen, methodischen und forschungstechnischen Bedingungen der Erkenntnis ist das wissenschaftstheoretische Desiderat. (2) Die affirmative Rezeption in der Erziehungs-

wissenschaft hat nicht nur die „Inkonsistenzen“ (FÖLLING 1978, 55ff.) dieses Wissenschaftsprogramms übersehen, sondern ihn weitgehend auch nur im Stadium der „VOR-KUHNSchen-Unschuld“ rezipiert und nicht einmal die immanenten Verbesserungen wahrgenommen. Von einer „kritisch-rationalistischen Erziehungswissenschaft“, die sich zu Recht auf POPPER berufen könnte, kann deshalb streng genommen keine Rede sein. (3) Dieses Elend der Rezeption (nicht nur in der Erziehungswissenschaft; DRERUP, S. 173 ff. u. ö., z. B. zu HABERMAS und WELLMER) wirkt sich nun zweifach auf die von Erziehungswissenschaftlern vorgetragene Kritik des Kritischen Rationalismus aus: Sieht man davon ab, daß sie POPPER weitgehend zu Unrecht unter dem Begriff des Positivismus – deskriptiv oder pejorativ – abhandeln, dann bleiben als zentrale Schwächen, daß die Kritik einmal wissenschafts- und erkenntnistheoretisch eher ihre Projektionen und Feindbildkonstruktionen als den wirklichen Kritischen Rationalismus attackiert (DRERUP 1979, S. 552 ff.), zum anderen, daß sie in forschungsmethodischer Hinsicht das Bild des Kritischen Rationalismus für die Realität der empirischen Forschung nahm, es im Kern akzeptierte (oder, im Fall der Handlungsforschung, mit einer Verwässerung von Methodologie konfrontierte) und nur einen alternativen wissenschaftstheoretisch-philosophischen Unterbau einziehen wollte. (4) FÖLLING kann schließlich nicht nur verdeutlichen, daß die Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus eher ein Hindernis als Orientierung für empirische Unterrichts- und Curriculumforschung war; das Ergebnis seiner Fallstudien belegt auch, daß die vorhandenen Konzepte von Wissenschaftswissenschaft die Stelle einer Steuerungsinstanz von einzelwissenschaftlichen Forschungsprozessen gegen konkurrierende Erwartungen gesellschaftlicher Machttäger und gegenüber Erwartungen der pädagogischen Praxis nicht einnehmen können.

Bei aller Stärke, die diese Kritik mit ihren Gewährsmännern hat, stecken in den eher impliziten Bezugspunkten der eigenen Position ebenfalls noch offene Probleme: In der Affirmation der *new philosophy of science* und in den zu knappen Bemerkungen zu FEYERABEND geben die Autoren einem diffusen Verständnis von wissenschaftlicher Methode und der Bedeutung allgemeiner Methodologie Raum. DRERUP erwartet gelegentlich (S. 133 ff., 304 f., 652 ff.) dann nicht nur Vermittlungsleistungen zwischen Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis, sondern auch mit gesellschaftlicher Praxis – und überfordert damit die Methodologie. FÖLLING hat sich schon konzeptionell mit der Koppelung von Wissenschaftstheorie und -soziologie belastet, ohne bei der Erörterung der ‚Relevanz-‘ und Steuerungsproblematik deren je unterschiedliche Leistungsfähigkeit präzise auszugrenzen¹. In der Behandlung der formalistischen Strukturtheorie von (SNEED/) STEGMÜLLER (1973) bleiben die Autoren seltsam hilflos (DRERUP 1979, S. 58 ff.; FÖLLING 1978, S. 31 ff., 84 f., 188). Hier rächt sich die Reduktion auf die Wissenschaftslogik und ein Vorgehen, das nur über „Plausibilitätstests“ (DRERUP 1979, S. XV f.) oder in der globalen Analyse von Wissenschaftspraxis die Realität der Forschung zur Kenntnis nimmt und dann, ohne grundsätzliche Kritik der Dichotomie von Logik/Empirie, den kritisierten Positionen selbst noch verhaftet bleibt. Für Leerstellen, die sich bei der Analyse der Wissenschaftspraxis zeigen, bleiben dann nur soziale Mechanismen statt methodischer Überlegung. Schließlich zeigen sich bei den Kritikern falscher

1 Die theoretische und gesellschaftliche Problematik der Curriculumtheorie ist jetzt schärfer (und kürzer!) diskutiert bei E. BECKER (1980).

Rezeption selbst Rezeptionsschwächen, z. B. in der Verwendung und Wahrnehmung des HOLZKAMPschen Relevanzbegriffs. Hier ist FÖLLING entgangen, daß sich HOLZKAMP, wohlbegründet, inzwischen von der Berücksichtigung externer, auch emanzipatorischer Relevanz zugunsten der theoretischen selbst distanziert hat (vgl. FÖLLING 1978, S. 129ff. vs. HOLZKAMP 1977). Den kritischen Ertrag der Arbeiten können aber diese Einwände im einzelnen nicht schmälern.

1.2. Abschied vom Positivismusklischee

Dieser kritische Ertrag metatheoretischer Reflexion reicht zwar noch nicht aus, die Erziehungswissenschaft neu und jenseits der alten Streitpunkte zu ‚begründen‘, aber er kann sie von hinderlichem Ballast befreien. Das betrifft nicht nur einen unkritischen Umgang mit dem Kritischen Rationalismus und eingeschliffene Frontstellungen gegen den ‚Positivismus‘, sondern auch das heroische Bild des Positivismusstreits als einer methodologischen Kontroverse. Nach den Ergebnissen von DRERUP kann man nicht mehr behaupten, daß es eine Kontroverse über den Kritischen Rationalismus war; und über seine „antipositivistischen Affekte“ (KÜMMEL, I, S. 123) sollte man jetzt auch nicht mehr hinwegsehen. W. BÜTTEMEYER macht in der lesenswerten Einleitung („... zur Geschichte des Positivismusproblems“) zu dem Band „Der Positivismusstreit in der Erziehungswissenschaft“ (I) nicht nur deutlich, daß der Positivismus von COMTE bis MACH, aber auch der Logische Empirismus der 1920er Jahre für die deutsche Erziehungswissenschaft keine Rolle gespielt hat². BÜTTEMEYER bestätigt auch, parallel zu DRERUP und FÖLLING, daß es leichtfertig wäre, Positivismus und Kritischen Rationalismus zu nahe aneinander zu rücken. POPPERS wesentliche methodologische Annahmen nämlich: (1) Primat der Theorie statt der Erfahrung, (2) theoretische wie praktische Zweckbestimmung der Wissenschaft, (3) Enthaltensamkeit von Sinnkriterien und schließlich (4) die Annahme, daß Theorien nicht „Reproduktionen des Gegebenen“ sind (BÜTTEMEYER, I, S. 38), entsprechen nicht nur nicht dem „gängigen Positivismusklischee“ (BÜTTEMEYER, I, S. 21), sondern auch nicht dem Logischen Empirismus.

Wie schwierig die Vermeidung eines „unspezifischen, kulturgeschichtlich diskreditierten Positivismusbegriffs“ (BÜTTEMEYER, I, S. 39) und die unverstellte Wahrnehmung des Kritischen Rationalismus ist, belegen die von BÜTTEMEYER/MÖLLER versammelten Arbeiten in ihren kritisch-abgrenzenden Bemerkungen aber selbst noch. Schon BÜTTEMEYER wird ungenau, wenn er dem Kritischen Rationalismus bescheinigt, daß er die „Vorhersagbarkeit“ geschichtlicher Entwicklungen negiere, ihm aber zugleich unterstellt, daß er auch die „Erkennbarkeit“ historischer Prozesse leugne (I, S. 38). Die weiteren von BÜTTEMEYER/MÖLLER eingeholten Nachträge zum ‚Positivismusstreit‘ (ein Nachdruck der alten Texte der ROMBACH-BREZINKA-Kontroverse war wegen der Autoreneinwände nicht möglich!; s. I, S. 9) leben in ihren Abgrenzungsbemühungen vom Aufbau eines ‚positivistischen‘ Pappkameraden, als den man dann W. BREZINKA glaubt kritisieren zu können. Das trifft für D. BENNERS „praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche“ Position (vgl. I, S. 48 ff.)

2 R. LOCHNER und A. FISCHER gehören der Wissenschaftslogik nach zu den ‚naiven Empiristen‘, zumindest LOCHNERS Erziehungswissenschaft sollte man aber im Kontext der Phänomenologie der Sache nach erörtern.

ebenso zu wie für B. CLAUSSENS Plädoyer für eine „liberale kritische Padagogik“ (vgl. I, S. 74f. und seine Selbstetikettierung S. 88, Anm. 1); das findet sich in den „dialektischen“ Überlegungen DERBOLAVS (bes. I, S. 95f.), den hermeneutischen von KÜMMEL (u. a. S. 134f.) und besonders ärgerniserregend bei LÖWISCH (I, S. 171ff.)³. Der historische Positivismus, nicht einmal der Kritische Rationalismus, wird hier höchstens in seiner „Metaphysikfeindschaft“ zu Recht attackiert; die Einwände gegen den Kritischen Rationalismus leben aber davon, daß man im Kern fälschlich die Aussagemengen, die BREZINKA unter Realwissenschaft von der Erziehung subsumiert, nicht nur für sein ganzes Programm, sondern auch für den ganzen Kritischen Rationalismus nimmt. Sogar wenn die Moralphilosophie der Erziehung einbezogen wird (zu selten die Erkenntniskritik!), sogar dann kämpft man gegen BREZINKA, wenn man POPPER sagt, denn dessen Schriften werden nicht umfassend rezipiert oder gar diskutiert.

Man tut bei der Lektüre dieses Sammelbandes gut daran, die Attacken gegen den ‚positivistischen‘ Kritischen Rationalismus schlicht zu vergessen, und keinesfalls darf man diese Passagen mit Informationen über den Kritischen Rationalismus gleichsetzen. Über die wirklichen Argumente der Kontroverse zwischen ROMBACH und BREZINKA orientiere man sich in der klugen, leider nur sehr knapp-einleitend kommentierten Zusammenstellung von STETTNER (I, S. 218ff.) – wenn man nicht die Originale lesen kann.

Ist dann die Gleichsetzung von Positivismus und Kritischem Rationalismus auch wissenschaftshistorisch ausgeräumt, dann wird man auch der Gleichsetzung des erziehungswissenschaftlichen ‚Kritischen Rationalismus‘ mit dem POPPERSCHEN Kritischen Rationalismus skeptischer gegenüberstehen. Nach den Ergebnissen von DRERUP und FÖLLING kann es für die Diskussion der erziehungswissenschaftlichen Probleme nur Klarheit schaffen, wenn man W. BREZINKA, L. RÖSSNER oder gar F. VON CUBE nicht mehr mit dem Kritischen Rationalismus gleichsetzt, sondern in ihren eigenen Überlegungen diskutiert. Das empfiehlt sich nicht nur wegen der verkürzten Rezeption, das entspricht für BREZINKA und RÖSSNER auch deren gegenwärtigem Selbstverständnis, wie es schon die Eigenbenennung ihrer Programme andeutet: RÖSSNER nennt seine Position „empirisch-analytisch“ (I, S. 187, dort sogar mit dem ‚Positivismusbegriff‘ kokettierend) und in einem jüngeren Beitrag „analytisch-empiristisch“ (III, S. 113). BREZINKA hat mit ‚Erziehungswissenschaft‘, ‚Philosophie der Erziehung‘ und ‚Praktische Pädagogik‘ die drei Aspekte angedeutet, die für ihn die Gesamtheit des pädagogischen Wissens ausmachen. Die Vermeidung des Etiketts ‚kritisch-rationalistisch‘ ist dabei nicht zufällig, vielmehr haben sowohl RÖSSNER (I, 201) wie BREZINKA (1978, 36ff.) sich ausdrücklich auf STEGMÜLLER berufen und von POPPER distanziert. Es ist deshalb auch nicht akzeptabel, daß D. HOFFMANN, gestützt allein auf die pädagogische Sekundärliteratur und gegen den richtigen Hinweis bei H. LANGE (1979) diese falsche Zuordnung bekräftigt (HOFFMANN 1980, S. 64). Soweit v. CUBE betroffen ist, hat schon DRERUP (1979, S. 528f.) dessen Selbstzuordnung zum Kritischen Rationalismus erheblich problematisiert.

3 Es gibt *keine* Wissenschafts- oder Erkenntnistheorie, für die der folgende Satz von LÖWISCH (I, S. 171) Aussagekraft beanspruchen könnte: „Der Bezug auf einen mißverstandenen kantischen Erfahrungsbegriff und dessen Bedeutung ist Grund für die Entscheidung, für wissenschaftliche, logische und objektive Erkenntnis nur die Realität als Quelle zu nehmen, nur das also, was raumzeitlich erfahrbar ist“. Weder den kritischen Rationalismus noch BREZINKA kann man damit treffen, und es ist sehr fraglich, ob die KANT-Interpretation von LÖWISCH Bestand hat (s. Abschnitt 2.1.).

V. CUBES wissenschaftstheoretische Überlegungen (vgl. v. CUBE 1977) haben nun leider als argumentative Grundstruktur eine bei ihm gefertigte Dissertation geprägt, der A. ZIRZ auch noch den großen Titel „Kritischer Rationalismus und Erziehungswissenschaft“ gegeben hat. Unter diesem Thema ist diese Arbeit nicht nur geeignet, das Ansehen des Kritischen Rationalismus in der Erziehungswissenschaft endgültig zu schädigen, auch den Zweifel am Nutzen ‚kybernetischer‘ Pädagogik sowie an technologischen Programmen für die Erziehungspraxis wird es weiter nähren. Soweit der Kritische Rationalismus beansprucht wird, geschieht das erneut in der nicht mehr akzeptablen Reduktion auf die „Prinzipien“ von „Deduktion“, „Falsifikation“ und „Wertfreiheit“ (S. 16–25). STEGMÜLLER wird dem Kritischen Rationalismus zugerechnet (S. 9), und mit CARNAPs Verfahren der Begriffsexplikation – unkorrekt als ‚Definition‘ bezeichnet (S. 26) – unternimmt ZIRZ den Versuch, die Voraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Forschung zu begründen. Der Sache nach übernimmt dann ein nach dem kybernetischen Regelkreismodell (in den Bahnen v. CUBES) gebildeter Erziehungsbegriff die Fundierungsrolle. Die „beschreibend-erklärende“ und – dann dominant bearbeitet – die „konstruktive“ Entwicklung von „Strategien“ (S. 36), interpretiert als „vollständiger Plan zur Erreichung eines festgesetzten Lernziels“, werden zu Aufgaben der Erziehungswissenschaft erhoben. Wie nach den langen Diskussionen über das Technologieproblem und die vollständige Steuerbarkeit von Erziehungsprozessen nicht anders zu erwarten, muß die Autorin schon erhebliche Abstriche an Realitätsnähe bei den Kriterien für die Strategie-Optimierung in Kauf nehmen, „um überhaupt einmal zu nachprüfbaren Ergebnissen zu gelangen“ (S. 134) – wie sie in schöner Offenheit schreibt. Wer in dieser Weise allen Erwartungen, im ‚Positivismus‘ regiere technischer Standard über Problemsicht, neue Nahrung gibt und zugleich den Adressaten von Erziehungsprozessen nicht anders denn als „größten Unsicherheitsfaktor“ (S. 103) in den Blick nehmen kann, der mag alle Kritik am (vermeintlichen) Kritischen Rationalismus und an ‚Wertfreiheitsforderungen‘ (als gäbe es die Präzisierung für das Werturteilsproblem nicht) politisch verdächtigen Absichten in die Schuhe schieben (v. CUBE 1977, S. 134 ff.; ZIRZ 1979, S. 23 f.): Weder für diesen ‚Kritischen Rationalismus‘, noch für diese ‚kybernetische Erziehungswissenschaft‘, noch für die Methode, wissenschaftstheoretische Diskussionen durch persönliche Bekenntnisse zu ersetzen (v. CUBE 1977, S. 73 ff.), wird man über solche Argumente sonderlich eingenommen. – Man versteht nach der Lektüre dieser Arbeit, aus welchen Gründen FÖLLING von der „doppelten Tragik“ (1978, S. V) des Kritischen Rationalismus in der Erziehungswissenschaft spricht: ZIRZ und mehr noch v. CUBE liefern den intensivsten Beleg der „problematischen Rezeption einer problematischen Metatheorie“ (FÖLLING 1978, S. V).

DRERUPS koordinierbares Resümee, daß sich zu keinem Zeitpunkt eine adäquate Rezeption des Kritischen Rationalismus im Kern für die Erziehungswissenschaft gelohnt hätte (1979, S. 459 f.), ist nun freilich ein eher enttäuschendes Ergebnis und ein Urteil nur aus der gegenwärtigen Sicht, die durch FEYERABEND und SPINNER geläutert ist. Dieses Ergebnis wird weder der wissenschaftshistorischen Stellung POPPERS gerecht, noch kann es anders als im Verweis auf die Fehler, die ‚Dummheit‘ der Rezipienten oder auf die politische Funktionalisierung wissenschaftstheoretischer Kontroversen deren Schwächen, Kontinuität und Intensität erklären (vgl. DRERUP 1979, S. 461 f.; FÖLLING 1978, S. 153 ff.). Auch wenn man die Philosophie und Wissenschaftstheorie als „Klassenkampf in der Theorie“ (L. ALTHUSSER) interpretiert, hat man sich ja nicht auf die Position des nur mehr politisch

auszukämpfenden ‚richtigen Standpunkts‘ als Grundlage der Wissenschaft und der Theoriebildung gestellt. Die Wahrheits- und Objektivitätsfrage bleibt ein Problem und mit ihr die theoretische Diskussion über die angemessene Wissenschaftstheorie. Schon DRERUPS wohl zutreffender Satz: „Der Fortschritt in der Wissenschaft ... ist vom Fortschritt der Wissenschaftstheorie unabhängig“ (S. 672), bleibt eine leere Behauptung, wenn sich – mit LAKATOS zu reden – nicht wenigstens über die Klugheit „im nachhinein“ (LAKATOS 1974, S. 73) begründet reden ließe. Wenn die Methodologien einheitswissenschaftlichen und allgemeinen Anspruchs nicht geeignet sind, dies schon zureichend für einzelwissenschaftliche Forschungsprozesse zu klären, dann bietet sich der Rückgang auf die einzelwissenschaftliche Erkenntnis selbst und deren Theorie an. Es könnte lohnen, zunächst deren methodische Implikate und ihren Zusammenhang zu analysieren, bevor man sich leichtfertig und vorschnell in das resignative, dadaistische „Anything goes“ (FEYER-ABEND) flüchtet.

2. *Versuche einer Konstitution der Erziehungswissenschaft*

Nicht die Wissenschaftslogik allein, sondern die „Dialektik von Theorie der Forschung und Begriff der Wirklichkeit“ (BENNER, I, S. 51), die Wissenschaftstheorie also (DERBOLAV, I, S. 118) kennzeichnet die Grundlegungsversuche der Erziehungswissenschaft, die (neben den Beiträgen von L. RÖSSNER) in den Sammelbänden von BÜTTEMEYER/MÖLLER, CLAUSSEN/SCARBATH, SCHALLER und STEIN vorliegen und die auch von HOFFMANN in der Intention einer Einführung skizziert werden (dort ergänzt um E. KÖNIGS ‚konstruktivistische‘ Variante und, erstaunlicherweise, ohne eine intensive Diskussion der ‚praxeologischen‘ Ansätze). Die hier versammelten repräsentativen Bemühungen um einen angemessenen Begriff der Erziehung und die Möglichkeiten seiner ‚Begründung‘, das klassische Thema der Wissenschaftstheorie der Pädagogik, erschließen sich freilich nicht ohne Mühe. Entlassen aus der „Einfachheit“ (FÖLLING 1978, S. 136) des Kritischen Rationalismus, sieht man sich einer Vielfalt positionsspezifischer Sprachen ausgesetzt⁴, kämpft man mit der anscheinend auf der Höhe der Metatheorie unvermeidbaren Armut an Anschaulichkeit (und sei es nur aus der Forschungspraxis) sowie einer Vielfalt an Bezugstheorien und -philosophien. Dennoch, läßt man die durchgängige Polemik gegen BREZINKA außer acht und wendet sich dem Anspruch der Autoren selbst zu, das Grundlegungsproblem für die Erziehungswissenschaft jetzt adäquat zu lösen, dann bleiben genügend Alternativen, mit denen eine Auseinandersetzung lohnt – aber auch notwendig ist. Die Fülle der Beiträge und Positionen sei wenigstens angedeutet, bevor eine exemplarische Diskussion einige Überlegungen zu den Folgeproblemen und der Leistungsfähigkeit dieser Alternativen zum Kritischen Rationalismus nachträgt.

In dem von SCHALLER edierten Band wird die „Erziehungswissenschaft der Gegenwart“ in Artikeln, die eigens für den Band geschrieben wurden, von folgenden Autoren vertreten: TH. BALLAUFF („... Bildung als Revolution der Denkungsart“), H. BLANKERTZ („Kritische Erziehungswissenschaft“), J. DERBOLAV („... praxeologische Grundlegung

4 Das geht bis in den Jargon und läßt gelegentlich auch an der Grammatik zweifeln. Manchmal versteht man dabei die kritische Attitüde der Kritischen Rationalisten gegen die mangelnde Präzision ‚philosophischer‘ Argumente.

der Erziehungswissenschaft“), K.-H. DICKOPF („Personal-transzendente Pädagogik“), W. FISCHER („Transzendental-kritische Pädagogik“), L. RÖSSNER („Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft“), H. ROMBACH („Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik“), K. SCHALLER („Pädagogik der Kommunikation“), W.-D. SCHMIED-KOWARZIK („Konzepte einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung“). Der lesenswerte Beitrag von G. ZECHA („Pädagogische Wert- und Normenforschung“) gibt dagegen kein Konzept der Erziehungswissenschaft, sondern methodische Überlegungen zur Normdiskussion, mit einer exemplarischen Kritik des vermeintlich ‚unlösbaren‘ sog. ‚Deduktionsproblems‘ der Curriculumtheorie.

Im Sammelband von STEIN wird die ‚Kritische Pädagogik‘ mit den schon klassischen Texten vom Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre vorgestellt. Diese insgesamt 12 Beiträge präsentieren mit den Überlegungen von H. BLANKERTZ (Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik; Bildungstheorie und Ökonomie), K. MOLLENHAUER (Pädagogik und Rationalität) und K.-E. NIPKOW (Der aufklärerische Charakter moderner Pädagogik) Ausgangspunkte kritischer Erziehungswissenschaft, in den Arbeiten von H. MOSER (Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft) und W. KLAFFKI (Kritische Theorie einer Praxis) Versuche ihrer Systematisierung. RÖSSNER, GAMM, RUHLOFF, PRANGE, MARZAHN und SCHALLER formulieren Kritik bzw. Modifikationen; in den Arbeiten von W. FISCHER (... zur wertneutralen Pädagogik), J. RUHLOFF und D. J. LÖWISCH (Utopisches Denken und Parteilichkeit) ist die transzendental-kritische Pädagogik vertreten.

CLAUSSEN/SCARBATH ordnen ihre 13 Beiträge, davon drei von den Herausgebern selbst für den Band neugeschriebene, fünf Themengruppen zu, die dem Leser die Orientierung erleichtern: Einleitend orientiert CLAUSSEN über die Diskussion insgesamt; die Themen „Argumentationszusammenhänge wissenschaftlich-pädagogischen Denkens und Handelns“ (D. HOFFMANN, H. MOSER), sowie „Funktionsbestimmung der Pädagogik“ (D. HOFFMANN, D.-J. LÖWISCH) schließen sich an; ein Abschnitt „Emanzipatorisches Interesse und Forschungsmethodologie“ (T. FEUERSTEIN, H. MOSER, P. GSTETTNER) und „Anwendungs- und Vermittlungsprobleme“ (B. CLAUSSEN) folgen, bevor K. VOGT, H. MOSER, J. LÖWISCH und H. SCARBATH „Perspektiven für die zukünftige Entwicklung“ erörtern. Eine umfassende Bibliographie und ein Sachverzeichnis (!) beschließen den Band⁵.

Angesichts dieser Fülle von Beiträgen, in denen die gegenwärtige Erziehungswissenschaft in ihren Vertretern selbst zu Wort kommt und denen man die Arbeiten von KÜMMEL und BENNER (in I) noch hinzuzuzählen hätte, läßt sich an dieser Stelle nicht einmal skizzenhaft jede einzelne Position so diskutieren, wie es erforderlich wäre. Nur an zwei Themenbereichen soll deshalb zunächst eine immanente Diskussion der Begründungsversuche und ihrer Tragweite exemplarisch versucht werden. Eher in Fragen und thesenhaften Ausführungen als in systematischer Geschlossenheit gilt es dabei aufzuzeigen, mit welchen

5 Die Herausgeber weisen zu Recht jeweils darauf hin, daß die Sammelbände allein für eine Beschäftigung mit den jeweiligen Positionen nicht ausreichen. Für die Kritische Erziehungswissenschaft muß man bedauern, daß die Ausgangstexte – bei STEIN – und die Fortsetzungsdiskussion – bei CLAUSSEN/SCARBATH – so strikt getrennt vorliegen; denn erst im Vergleich von Ansatzpunkt und Fortentwicklung (wie Deformationen!) ergibt sich das ganze Spektrum. Die Ausführungen von KÜMMEL (in I) sind z. T. textidentisch mit seinen Überlegungen in K. Giel (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg 1976, u. a. S. 70 ff. Zur Distanzierung von seiner Hermeneutik und Lebensphilosophie-Interpretation kann nützlich sein: LENZEN 1980.

eigenen Folgeproblemen die Alternativen zum Kritischen Rationalismus belastet sind: (1) an der Frage nach den Voraussetzungen der Erziehungswissenschaft und der Funktion der Philosophie sowie (2) für die spezifischen Probleme von Theorie, Forschung und Praxis. Im Anschluß an die Untersuchung von PASCHEN wird dann abschließend diskutiert (s. dazu den Abschnitt 3.), ob angesichts der Vielfalt der erziehungswissenschaftlichen Richtungen von Einheit und System der Disziplin und von einer sich abzeichnenden „Konvergenz“ (CLAUSSEN, I, S. 75 ff.) bzw. einer „zunehmenden Öffnung und Annäherung“ der Positionen (KÜMMEL, I, S. 124) gesprochen werden kann.

2.1. Philosophie – das alternative ‚Über-Ich‘

„Die ungelöste Basisproblematik“ (DERBOLAV, I, S. 116) des Kritischen Rationalismus gilt allen jetzt zu diskutierenden Ansätzen als der zentrale Mangel der ‚positivistischen‘ Erziehungswissenschaft. Die Basisproblematik wird nicht, wie es manche Argumente von FÖLLING nahelegen könnten, im Rückgang auf soziale Kriterien, sondern durch Rekurs auf die Philosophie zu lösen versucht. Phänomenologie, Marxismus, Kritische Theorie, Praxeologie, Hermeneutik, Transzendentalphilosophie, Strukturanthropologie (u. a.) werden dann als Bezugspunkt für die Formulierung des jeweiligen Begriffs von Bildung und Erziehung, zur Funktionsbestimmung der Wissenschaften vom Menschen und zur Bestimmung der Leistungsfähigkeit der Pädagogik als Wissenschaft genutzt. Für den Begriff des Pädagogischen, des Themas der Erziehungswissenschaft, bringt das zunächst Gewinn: Eine Erweiterung über die lehrer- und technologiezentrierte Perspektive hinaus, die man von BREZINKA, RÖSSNER und v. CUBE her gewohnt ist, hin auf Interaktions- und Kommunikationsvorstellungen des erzieherischen Phänomens, Konzentration auf das Subjekt, Berücksichtigung des Kontextes von Erziehung und gesellschaftlicher Reproduktion, Rückbesinnung auf den Begriff der Bildung. Solche ‚Eigenständigkeit‘ der Erziehungswissenschaft durch die Bestimmung eines ihr spezifischen Begriffs der Erziehungswirklichkeit geschieht dabei in der Regel nicht isoliert, das Pädagogische ‚autark‘ setzend, sondern jeweils im Versuch, die für die Erziehungswissenschaft kennzeichnende Fragestellung dadurch zu entfalten, daß ihre theoretische Perspektive innerhalb einer umgreifenden (Sozial-)Philosophie formuliert wird, damit auch der ‚Gegenstand‘ ihres theoretischen Interesses in seinen Relationierungen zum ‚Ganzen‘ der gesellschaftlichen Realität begriffen wird⁶.

Zugleich sind aber auch – in der Vielfalt – Konkurrenzen und Unverträglichkeiten zwischen diesen Bestimmungen des Begriffs der Pädagogik unverkennbar (man vgl. nur DICKOPF [in III] oder KÜMMEL [in I] mit SCHMIED-KOLWARZIK [in III]). Könnte man die pure Vielfalt, die sich aus der Zuwendung zur Philosophie ergibt, noch im Sinne eines

6 Löwisch ist die Eigenständigkeit, die sich in dem Verfahren der Unterscheidung von *genus proximum* und *differentia specifica* ergibt, noch zu wenig (I, S. 174), ohne daß erkennbar wäre – es sei denn in der Konstruktion eines Subjekts ohne Vergesellschaftung –, inwiefern Erziehung „ein eigener Gegenstand in bezug zum Gegenstand ‚soziales Handeln‘“ (ebd.) ist bzw. als solcher theoretisch konzipiert und auch gerechtfertigt werden kann. Den Umfang der Arbeiten, gegenüber der Sozialphilosophie und in der Sozialphilosophie den Begriff ‚pädagogischen Handelns‘ zu konstituieren, demonstriert sehr anschaulich BRÜGGEN (1980).

Dogmatismus-kritischen Pluralismus begrüßen, sind doch im Blick auf die der Philosophie zugemutete Begründungsleistung Unverträglichkeiten Anlaß zur Skepsis. Anscheinend macht die Philosophie eine ‚kritische Haltung‘ gegenüber ‚Fundierungs‘-Versuchen nicht überflüssig. Eine weitere, dann notwendige Erörterung setzt freilich – im Sinne der Wissenschaftslogik eine elementare, die inhaltliche Kritik und Diskussion erst ermöglichende Forderung – voraus, daß die positionsspezifischen Geltungsansprüche so formuliert sind, daß eine Prüfung der ‚Grundlegungs‘-Leistung auch möglich ist.

Hier ergeben sich schon Probleme in der ‚Nomenklatur‘: Es gibt die „praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position“ (BENNER) und eine „praxeologische Fundierung“ der Erziehungswissenschaft (DERBOLAV), die dann unter dem Namen „dialektische“ (I, S. 94) bzw. „dialektisch-reflexive“ (I, S. 98) entfaltet wird. DERBOLAV grenzt sie dabei freilich sowohl von BENNER ab, wie von der „dialektischen“ Pädagogik SCHMIED-KOWARZIKS, die er in Aufnahme und Überwindung der Tradition gegenwärtig wohl als marxistische versteht (III). Das mögen Abschattierungen sein, die innerhalb des übergreifenden „handlungswissenschaftlichen“ Selbstverständnisses auszuhalten sind. Die positionsinterne Kontroverse über den ‚affirmativen‘ oder ‚kritischen‘ Charakter der Praxeologie zeigt aber schon an, daß auch solche Schattierungen nicht ohne Konsequenzen sind, die auf die philosophische Dignität der Praxeologie selbst zurückschlagen können (vgl. SCHMIED-KOWARZIK, in DERBOLAV 1976, S. 100).

Über positionsinterne Differenzen hinaus in den Kern der ‚Begründungsproblematik‘ wird man geführt, geht man den unterschiedlichen Verwendungsweisen des Ausdrucks ‚transzendental‘ nach. Anders als in der dafür immer noch heranzuziehenden KANTischen Tradition verwenden Kritische Theorie und kritische Erziehungswissenschaft nur den Ausdruck ‚quasi-transzendental‘ (HABERMAS 1973; BLANKERTZ, III, S. 41) und deuten damit an, daß sie die empirischen Bedingungen der Erkenntnis (und das Interesse) für bedeutsamer halten als die von KANT gemeinten *transzendentallogischen*. MOSERS Bemerkung, „die transzendentallogischen Bedingungen möglicher Erkenntnis entstehen unter empirischen Bedingungen“ (II, S. 55), mögen dann innerhalb der kritischen Erziehungswissenschaft einen eindeutigen Sinn bekommen, die ‚Entstehung‘ solcher Bedingungen war für KANT kein Thema, sondern nur deren Funktion in Erkenntnis. Auch DICKOPP scheint eher empirische Bedingungen der Erziehung in seiner ‚personal-transzendentalen‘ Pädagogik in den Blick zu nehmen: das „Gewissen“ und die „Haltung des Erziehers“ als die „transzendente Basis des Erziehungsprozesses“ (III, S. 87, 85). W. FISCHER, ein Vertreter der transzendentalkritischen Pädagogik, hat freilich in seiner lesenswerten Kritik der Bemühungen der eigenen ‚Schule‘ eher nebenher schon solche, auf das Empirische gehende ‚transzendente‘ Argumentation scharf kritisiert: „Nichts von alledem befriedigt das kritisch gewordene, nicht länger eigendünkelhafte Bewußtsein ohne Rest und erweitert schlüssig das Erkennen“ (III, S. 103)⁷.

⁷ DICKOPP beruft sich auf HUSSERL (Anm. 2, S. 88 in III), besser: eine HUSSERL-Interpretation von THEUNISSEN. Ohne dieses HUSSERL-Verständnis hier diskutieren zu wollen, liefert Dickopp m. E. damit einen Beleg, wie schwankend die philosophische Basis angesichts der Kontroversen in der Philosophie ist. – Man muß ausdrücklich hervorheben, daß in der Arbeit von W. FISCHER eines der raren Beispiele dafür vorliegt, daß eine Kritik (hier die von BLANKERTZ, siehe u. a. IV, S. 33f.) explizit als zutreffend aufgenommen wird und zu einer Revision des „Elend[s] der traditionellen transzendentalphilosophischen Pädagogik“ (FISCHER, III, S. 94) führt.

Damit ordnet sich FISCHER wohl am ehesten in die neukantianische Tradition ein, die streng als Erkenntnis- und Methodenkritik die KANTISCHE Lehre wiederbeleben will (vgl. jetzt FLACH/HOLZHEY 1980). Gegen Argumentationen wie die von DICKOPP oder ROMBACH (III, passim) hatte ja auch schon KANT kurz und knapp eingewandt, das sei nichts als „leere Wortkrämerei“ (KANT: Kritik der reinen Vernunft, B 312). Gestützt auf ein solches KANT-Verständnis wird man sowohl den KANT-Deutungen BENNERS (I, S. 60ff.) mit Vorbehalten begegnen und den Überlegungen von LÖWISCH, gegen die „Negativität“ der Philosophie (FISCHER, III, S. 105) das konstruktive Potential der Praktischen Philosophie zu erneuern, wenig Kredit einräumen können⁸. Sie alle produzieren dann nicht mehr als „positionelle Metaphysik“ (FISCHER, III, S. 99), die zwar in aller Erkenntnis als Begriff des Gegenstandes, als Kategorie methodisch notwendig und unverzichtbar ist, die aber in ihrer ‚Wahrheit‘ gar nicht, sondern nur nach Kriterien von Angemessenheit/Unangemessenheit diskutiert werden kann. Das Erkenntnispotential eines Grundbegriffs ist auch nicht am Begriff allein, sondern nur in der insgesamt entfalteten Erkenntnis der Wirklichkeit diskutierbar. Solche methodische Funktion der Philosophie war der Kritischen Theorie im übrigen ebenfalls selbstverständlich. HORKHEIMER betont ausdrücklich, daß die Kritische Theorie „keine materielle Leistung“ (HORKHEIMER 1970, S. 37) bietet und auf die Sozialforschung, also auf die fortschreitenden Erkenntnisse einzelwissenschaftlicher Untersuchungen angewiesen ist. Erkenntnisprivilegien für die Philosophie, wie sie – im Ergebnis dann mit wechselseitig ausschließendem Anspruch – von KÜMMEL für die Hermeneutik (I, S. 125), von DERBOLAV für die „Strukturtheorie“ und Praxeologie (I, S. 115) oder besonders intensiv von ROMBACH für die Phänomenologie und ‚Strukturanthropologie‘ (III, S. 137 sogar mit elitentheoretischen Evidenzannahmen) beansprucht und gegenüber der ‚nur konstatierenden‘ erfahrungswissenschaftlichen Forschung ins Feld geführt werden, fallen dann in sich zusammen⁹.

Auch der Status der kritischen Erziehungswissenschaft gegenüber der „Geschichtsphilosophie der Erziehung“ (BLANKERTZ, III, S. 39) wäre auf diesem Hintergrund neu zu problematisieren. Innerhalb dieser Geschichtsphilosophie mag es z. B. behauptbar sein, daß die Fragestellungen der Kritischen Theorie dem Problem der Erziehung, der „Eigenstruktur der Erziehung“ in hohem Maß „affin“ (III, S. 39) sei; ob denn nun wirklich jeder, „der in die pädagogische Verantwortung eintritt, unter den jeweils gegebenen historischen Bedingungen für die Mündigkeit des Subjekts arbeitet – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär“ (BLANKERTZ, III, S. 40) – das mag die Bildungsphilosophie behaupten (und wird damit seltsam affirmativ gegenüber der alltäglichen Erziehung), es bleibt für die kritische Erziehungswissenschaft als Wissenschaft dennoch an der Realität zu prüfen. Ob sich aber die dann erforderliche Brücke zwischen der Geschichtsphilosophie der Erziehung und der kritischen Erziehungswissenschaft methodisch schlagen läßt, ist sehr

8 Die Bedeutung des KANTISCHEN Satzes vom Primat der praktischen Vernunft in der Erkenntnis ist keineswegs so unstrittig, wie LÖWISCH sie darstellt, vgl. CASSIRER (1913), LASK (1908); für eine distanziertere Einschätzung der Kritik der praktischen Vernunft vgl. BECK (1974).

9 Auch die universale Geltung der ‚Gesetze‘, von denen ROMBACH spricht (III, S. 145ff.), ist nicht nur sehr diskussionsbedürftig, sie wird auch an Beispielen erläutert (S. 146 über die Distanz der Jugend zur BRD-Gesellschaft), die nur als Musterfall einer ‚fallacy of misplaced concreteness‘ (A. N. WHITEHEAD) interpretierbar sind.

fraglich, weil nach BLANKERTZ gerade der „Sinn“ des „Ganzen der Pädagogik“ eine gegenwärtig allein in der „Bildungstradition ... aufgehobene Realität“ (III, S. 41) sei, der empirischer Forschung nicht zugänglich ist.

Ohne die jeweils komplementäre, dem Begriff der Erziehung adäquate Forschung verbleibt aber die philosophische Argumentation auf der Ebene der Spekulation, auf der allein logische Stimmigkeit das Kriterium ist. Gegenüber Behauptungen von der ‚Wahrheit‘ und ‚Verbindlichkeit‘ der Wirklichkeit, von dem „immanent verpflichtenden Charakter der Wirklichkeit“ (KÜMMEL, I, S. 127; 135; vgl. auch DERBOLAV, I, S. 110; III, S. 48 ff.) oder von der „Schlechtigkeit der jeweiligen Realität“ (LÖWISCH, II, S. 97) ist dieses Kriterium aber unzureichend. Gegen die Präsenzform dieser Aussagen wird man demgegenüber darauf beharren müssen, daß diese Aussagen mit der Widerspenstigkeit der Realität konfrontiert werden, wie es die empirische Sozialforschung möglich macht. Wenn dabei die „Geistaustreibung aus Natur und Geschichte“ und die Destruktion der „alten Kosmologie“, wie DERBOLAV sagt: „die Sündenfälle“ der „wissenschaftlichen Rationalität“ (I, S. 108), weiter bekräftigt werden, dann spricht das nicht gegen, sondern eher für Forschung; denn sie verhilft zur Einsicht in die Wahrheit der philosophischen Annahme von der „Dialektik des Konkreten“ (K. KOSIK). Auch philosophische Begründungen der Erziehungswissenschaft werden diese Wendung zur Realität unternehmen müssen, wenn der (bessere) Begriff des Pädagogischen nicht leer bleiben soll.

2.2. Theorie, Forschung, Praxis

Die Diskussion einer dem jeweiligen Begriff pädagogischer Praxis angemessenen Methodik der Forschung ist selbstverständlich den Autoren selbst ein bearbeitungsbedürftiges Thema. Aktionsforschung (in II) und Hermeneutik (KÜMMEL in I) stehen als die traditionellen bzw. modernen Lösungsversuche für dieses Problem. Dabei räumen deren Vertreter selbst ein, daß es bisher nicht gelungen sei, die eigenen Ansprüche schon objektivierbar zu realisieren (z. B. KÜMMEL, I, S. 139; MOSER, II, 180 ff.; CLAUSSEN, II, S. 150 ff.). Eine Verbindung von Aktionsforschung und Historiographie (MOSER, II, S. 180) und die Rezeption von Modellen interpretativer Sozialforschung, wie sie von U. OEVERMANN für die Sozialisationstheorie entworfen wurden, werden als weitere Möglichkeiten vorgeschlagen. Das von D. BENNER konstatierte Desiderat einer „praxeologischen“, dem eigenen Praxisbegriff angemessenen Empirie (vgl. BENNER 1978) wird aber auch in seinem hier vorliegenden Beitrag eher erneut formuliert, als schon gelöst. Insgesamt ist damit die Auskunft der hier versammelten Arbeiten für die problemspezifische Methodik, gar die Techniken der Datenerhebung, vergleichsweise dürftig (vielleicht darf man sie auch nur in einzelnen Forschungsvorhaben erwarten). Mit CLAUSSEN wird man dabei einerseits auf die Zukunft und eine Erweiterung und Verbesserung in diesem Punkt setzen (vgl. II, S. 27 ff.), bei manchen methodischen Orientierungspunkten ist aber schon jetzt die kritische Rückfrage notwendig.

In der Verwendung des Ausdrucks ‚analytisch‘ z. B. werden methodische Differenzen suggeriert, die nicht notwendig sind, und zugleich vielfältige, miteinander unverträgliche Konnotationen des Begriffs mitgeschleppt. Bei RÖSSNER hält die Koppelung ‚empirisch-analytisch‘ die Einsicht der Wissenschaftslogik fest, daß erst die Struktur einer Theorie,

samt allen Elementen vom Grundbegriff über dessen Operationalisierungen bis zu den theorieangemessenen Forschungstechniken (das ‚analytisch‘ identifizierbare Moment), zusammen mit der Prüfung an der Realität (das jeweilige ‚empirische‘ Element) die Gesamtheit der Erkenntnisbemühungen ausmachen. Gegenüber STEGMÜLLER u. a. wird man dabei betonen müssen, daß Grundbegriffe, Annahmen, Hypothesen usw. im Modell ‚angewandte Logik‘ nicht angemessen begriffen sind, sondern in ihrer gegenstandskonstituierenden und die Erkenntnis regulierenden Funktion *methodisch* zu diskutieren sind (vgl. FLACH 1979). Schon bei FÖLLING wird aber ‚analytisch‘ allein und verkürzend auf Logik zum Kennzeichen der Methode empirischer Forschung. Ein solcher Wortgebrauch ist selbstverständlich möglich, man muß nur beachten, daß etwa W. FISCHER dann von etwas ganz anderem spricht, wenn er ‚analytisch‘ sagt, nämlich von der Reflexion auf die Gesamtheit der logischen und methodischen und forschungstechnischen Bedingungen der Erkenntnis (ohne sie im Detail schon umfassend zu behandeln).

Eine weitere Bedeutung, jetzt als Kennzeichen ganzer Theoriekomplexe und nicht nur zur Charakterisierung metatheoretischer Operationen, findet sich bei HOFFMANN. Er macht die Trennung von ‚analytischen‘, ‚nicht-analytischen‘ und ‚integrativen‘ Konzepten der Erziehungswissenschaft sogar zum Gliederungsgesichtspunkt seiner gesamten Darstellung. Dabei stellt er jeweils die Bezugsphilosophie, ihre implizite oder explizite Wissenschaftslogik/-theorie und die Transformationen in der Erziehungswissenschaft dar. Man dürfte erwarten, daß die Abgrenzung der zentralen Begriffe dann präzise geschieht, angesichts der Ordnungsleistung, die sie zu tragen haben. Das ist nun leider nicht der Fall. Mit DESCARTES gibt HOFFMANN zunächst die Begriffsdimensionen für Wissenschaft an: sie sei „kritisch“, „methodisch“ und „systematisch“ – für HOFFMANN sind das Bedingungen, die „für alle Wissenschaften generell gelten“ (S. 29) – und schließlich „analytisch“. Damit wird die wissenschaftliche Aufgabe beschrieben, „jedes Problem [soll] in so viele Teile zerlegt werden, wie es möglich und notwendig ist, um es zu lösen“ (ebd.). Das Merkmal des „Zergliederns“ wird dann das wissenschaftstheoretische Problem; es besteht „in der Zerlegung bzw. Zergliederung materieller oder ideeller Gegebenheiten zum Zwecke der Untersuchung und der Erkenntnis . . ., in der Zergliederung eines Ganzen in seine Elemente (theoretisch oder praktisch)“ (S. 74). Nun ist das Verfahren in allen Wissenschaften offenkundig ganz unvermeidbar, und HOFFMANN räumt an anderer Stelle selbst ein, daß „auch die nichtanalytischen Konzepte . . . ernsthafter Weise auf Analyse nicht verzichten können“ (S. 73). Damit wäre aber die Unterscheidung der Konzepte der Erziehungswissenschaft *sub specie* ‚analytisch‘ nicht mehr sehr sinnvoll. HOFFMANN legt *de facto* auch wohl mehr Gewicht auf die Frage nach dem „Ganzen“ bzw. dem „Gesamtzusammenhang“, der „Totalität“, innerhalb derer die Elemente zu interpretieren seien, um sie nicht in der „Vereinzelung“ (MARX, zit. bei HOFFMANN S. 74; s. auch sein HORKHEIMER-Zitat S. 104f.) zu verfehlen. Damit ruht die Last der Unterscheidung auf dem Argument, die ‚analytischen‘ Konzepte hätten keinen Begriff der ‚Totalität‘. In diesem Sinne lassen sich zwar HOFFMANNs Ausführungen konsistenter lesen, wenn auch nicht umstandslos akzeptieren. Der Strukturalismus etwa – für den D. LENZEN steht, der sich, wohl zu seinem Leidwesen, als logischer Empirist bezeichnet findet (S. 30ff.) – hat nun sicherlich einen Begriff des Ganzen, und seine Methode besteht gerade darin, die Elemente aus ihrer Relation zu diesem Ganzen zu interpretieren. HOFFMANN ordnet ihn dennoch den ‚analytischen‘ Konzepten zu; auch die Systemtheorie, das Muster einer an Totalität ansetzenden Theorie, wird nicht

etwa zu den ‚nichtanalytischen‘, weil ‚ganzheitlichen‘ Theorien gezählt, sondern zu den ‚integrativen‘ (dabei läßt sich HOFFMANN noch die Möglichkeit entgehen, die Untersuchung von LUHMANN/SCHORR [1979] als ein systemtheoretisches Exempel für die Erziehungswissenschaft zu erörtern). Kurz: Angesichts dieser Ergebnisse verlieren die Ordnungsgesichtspunkte ihre erwartete Funktion. Zwischen Phänomenologie, Geisteswissenschaft, Kritischer Theorie und Marxismus durch den Oberbegriff ‚nicht-analytisch‘ einen Zusammenhang stiften zu wollen, führt eher in die Irre. Hätte HOFFMANN nicht nur knapp und mit Erstaunen vermerkt, daß die vermeintlich für die bürgerlichen ‚analytischen‘ Wissenschaften kennzeichnenden ‚analytischen Methoden‘ (darunter verbergen sich nur die üblichen sozialwissenschaftlichen Forschungstechniken und gewisse Elementarerwartungen der Wissenschaftslogik) auch in der marxistischen Sozialforschung wie selbstverständlich verwendet werden, sondern dafür in der wissenschaftstheoretischen Diskussion z. B. der DDR die Gründe aufgesucht, dann wären vielleicht die Anmerkungen zur Methodik der Forschung nicht so verwirrend ausgefallen, wie sie sich jetzt leider darstellen.

HOFFMANN dokumentiert damit den Stand der wissenschaftstheoretischen Analyse der spezifischen Methodik der Erziehungswissenschaft. Zwar wird jetzt zu Recht nirgends mehr bestritten, daß sich „Fragestellung, Methode und Gegenstand grundsätzlich nicht mehr trennen [lassen]“ und daß „kein direkter Weg zur ‚Sache selbst‘ [führt]“ (KÜMMEL, I, S. 124), das heißt aber doch wohl nicht zugleich, daß die metatheoretische Analyse des Zusammenspiels von Fragestellung, Gegenstandskonstitution und den weiteren methodischen Operationen der Forschung nicht mehr möglich sei, in klarer Unterscheidung und Relationierung der Elemente innerhalb des Ganzen der Erkenntnis. Angesichts der grassierenden ‚Vermittlungs‘-Rhetorik (vgl. u. a. FEUERSTEIN in II; MOSER in II; KÜMMEL, I, S. 137) und der negativen Besetzung von ‚Analyse‘ ist ein Weg der Erkenntniskritik, wie er sich bei FISCHER andeutet, wohl noch nicht allgemein akzeptabel. Für die spezifische Zuwendung zur Realität, die der ‚praxeologischen Empirie‘ entsprechen könnte, ist aber die Enthaltensamkeit von ‚Analyse‘ und die Distanz gegenüber Forschungstechnik keine zu empfehlende Haltung. Man könnte dann nämlich leicht die Erforschung der Erziehungswirklichkeit denjenigen überlassen, die keinen pädagogischen Begriff der Erziehungswirklichkeit, dafür aber auch keine Distanz zu den Forschungstechniken und Methoden empirischer Sozialforschung haben. Gegen deren Ergebnisse wird man sich zwar immer noch durch Rückgang auf den Begriff immunisieren können, das ‚Unverfügbare‘ und ‚Nicht-Herstellbare‘ von Bildung herausstellen, das ‚Ganze‘ betonen, das allein der Philosophie zugänglich sei – gerade die wissenschaftstheoretische Einsicht in den Zusammenhang von Theorie, Empirie und Daten und die allein auf dem Hintergrund eines solchen Zusammenhangs gegebene Leistung der Forschung für die Orientierung der Handelnden verbieten es einer praxeologischen Erziehungswissenschaft, allein im philosophischen Rasonnieren über den richtigen Begriff des pädagogischen Handelns das Reservat an Eigenständigkeit zu behaupten, im übrigen aber auf die ‚diagnostische Einhilfe‘ (DERBOLAV, I, S. 110) der anderen Wissenschaften angewiesen zu sein¹⁰.

10 DERBOLAVS Abwehr der einschlägigen Ergebnisse der Professionsforschung, denen man die Arbeiten zu Prozessen funktionaler Differenzierung an die Seite stellen könnte, als „Trivialitätsargumente“ (III, S. 67, Anm. 12) belegen solche Immunisierung. Dagegen sollte man lesen, wie deutlich noch in der Anfangsphase kritischer Erziehungswissenschaft der Wert empirischer Untersuchungen für eine kritische Theorie eingeschätzt wurde (vgl. MOLLENHAUER, IV, S. 69).

3. „Logik der Erziehungswissenschaft“ – ein Desiderat

Angesichts der Probleme auch einer philosophischen Fundierung der Erziehungswissenschaft wird man mit um so größerem Interesse eine Arbeit lesen, die unter dem Titel „Logik der Erziehungswissenschaft“ – die vorhandenen Theorien und Metatheorien der Erziehung beim Leser schlicht voraussetzend (S. 9 f.) – nicht mehr über die Möglichkeiten von Systemen spricht, sondern gleich ein solches präsentiert. Zwar fehlt auch dieser Arbeit von H. PASCHEN (1980) noch die entfaltete Empirie, so daß z. Zt. nur der Konstruktionsplan zu besprechen ist, aber diese Arbeit kommt ‚zur Sache‘ und spricht nicht erst lange über das, was die Wissenschaftstheoretiker bewegt – in der sicherlich begründeten Einsicht, daß erst die Ausführung eines Systems die Probe auf wissenschaftstheoretische Überlegungen ist.

Im Kern liegt dem Entwurf, wenn das angesichts des großen Aufwands an neuen Worten so verkürzt gesagt werden darf, ein Modell vergleichbar dem der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugrunde: Die Basis, die Erziehungswirklichkeit, ist in ihren pädagogischen Aspekten (also nicht ‚total‘, methodisch vermeintlich unverkürzt) in vielfältigen Erziehungslehren strukturiert und erst durch sie pädagogisch erschließbar und erschlossen. Diese Erziehungslehren – PASCHEN nennt sie „Pädagogiken“ (S. 13, S. 29 ff.) – werden nun ihrerseits in ebenso vielfältigen Erziehungswissenschaften rekonstruiert. „Pädagogiken“ sind mithin der „Gegenstand“ der Erziehungswissenschaft, „Rekonstruieren“ (passim) kann als die zentrale einheitsstiftende Formel für erzieherische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Tätigkeit gelten: Erziehungswissenschaft rekonstruiert Pädagogiken, die ihrerseits die Erziehung rekonstruieren, die ihrerseits den Menschen rekonstruiert. Der Entfaltung und näheren Bestimmung dieses Modells, seiner Elemente und Relationen, sind die fünf Kapitel des Buches gewidmet: Im 1. Kap. werden „Pädagogiken“ als Gegenstand der Erziehungswissenschaft eingeführt, Kap. 2 bis 4 zeigen die drei Aspekte, den „kommunikativen Zusammenhang“ (S. 32) der Pädagogiken: „Logik“ (2), „Ethik“ (3) und „Empirie“ (4). Hinweise zu einer „Pragmatischen Pädagogik“ bilden den Schluß.

Vorgehen und Ertrag seiner Überlegungen seien am zentralen Begriff des ‚Rekonstruierens‘ verdeutlicht: In ihren systematischen Aspekten wird ‚Rekonstruktion‘ in einem etymologisch orientierten Zugriff (ein auch sonst sehr geschätztes Verfahren, vgl. S. 89, 94, 101, 122, 129) den Bedeutungsvarianten des lateinischen Präfix ‚re-‘ abgelauscht und dann in vier Hinsichten kodifiziert: (1) Kontrafaktizität (‚re-‘: entgegen), (2) Ursprünglichkeit (‚re-‘: zurück), (3) Wiederholung (‚re-‘: wiederum), (4) Sorgfalt (‚re-‘: recenseo – mustern). Da nun ‚pädagogisch‘ heißt, „Unterricht und Erziehung praktisch und theoretisch auf der Grundlage von Rekonstruktionen [zu] betreiben“ (S. 22), ist verständlich, daß diese vier gewonnenen Aspekte – als „Motive“ (S. 22), als „Motivationen“ (S. 32) – zugleich Kennzeichen des Pädagogischen sind: Kontrafaktizität, Ursprünglichkeit, Wiederholung und Sorgfalt werden dann zum Merkmal des „Systematischen“ (S. 23 f.) gebündelt. Den „kategorialen Rahmen“ (S. 25), der die verschiedenen Pädagogiken nach „Form und Inhalt, Sinn und Funktion“ (ebd.) als gemeinsame wie als unterschiedene zu charakterisieren erlaubt, versucht PASCHEN aus einer Analyse der vorhandenen Pädagogiken zu gewinnen. Lexika und Bibliographien sind dafür der Ausgangspunkt. Aufgrund dieser

Daten wird die ‚Unabgeschlossenheit‘, und das heißt für ihn auch: die nicht benennbare Systematik, der Pädagogiken abgeleitet, die sich deshalb auch nur in einer *ad hoc* eingeführten Gruppierung ordnen lassen: ‚Pädagogik‘ nach Inhalt, Adressaten, Erziehung/Unterricht/Bildung; als methodische, methodologische, modale, Weltanschauungs- sowie historische/geographische Pädagogiken (S. 27). „Ebenso“ – d. h. ebenfalls ohne erkennbares theoretisches Prinzip – werden dann „pädagogische Elementarkomplexe“ (Schema S. 29) und Eigenschaften von Pädagogiken entwickelt: Sie können sich entfalten als ‚Totalrekonstruktion‘ (universale Strukturierung) und als Defizitkompensation (Focus), die beide zugleich immer in einem „zentralen Deutungsansatz“ (Scopus, S. 31) gebündelt sind. Das Merkmal der ‚Explizität‘ kommt hinzu. Der Autor spricht – wohl zu Recht – selbst von einem „gebastelten Kategorienbündel“ (S. 32), das so zur Bestimmung des Grundbegriffs Pädagogiken geführt hat: „Eine Pädagogik ist eine von anderen Pädagogiken unterscheidbare theoretische und praktische Rekonstruktion universell und kompensatorisch strukturierter Elementarkomplexe (Gesellschaft, Kultur, Individuum, Bildungswesen, Lehrplan, biographischer Bildungsgang, Prägung, Lernen, Entwicklung, Pädagoge, Inhalt, Educand, Erziehung, Unterricht, Bildung, Kontakt, Information, Kommunikation). Sie stellt einen kommunikativen (syntaktischen, semantischen, pragmatischen) Zusammenhang (Terrain, Arrangement) her, dessen Logik, Ethik und Empirie seine Verständlichkeit ausmacht und sie verständig regelt“ (S. 32).

Der Ertrag dieser Arbeit von PASCHEN ist nicht einfach darstellbar. Schwierigkeiten macht schon die Konsistenz der zentralen Begrifflichkeit. Zwar dominiert der Begriff der ‚Re-Konstruktion, aber das Buch ist voll von Vokabeln des ‚Machens‘, des ‚Herstellens‘, des ‚Neuschöpfens‘ (s. u. a. S. 68, S. 116). Zwar werden die Begriffe im eigenen System mit einigem Aufwand, wenn auch mit problematischer – etymologischer – Methodik eingeführt (Klärung der Sache und des Sprachgebrauchs werden dabei kontaminiert), aber sie werden an keiner Stelle gegen ein ansonsten gebräuchliches Begriffsverständnis abgegrenzt. ‚Logik‘ gilt deshalb als äquivalent mit Systematik, Syntax, Sprache (S. 45), aber auch mit Handlungsstruktur (S. 67); ‚Empirie‘ umfaßt gleichermaßen Forschungs- wie Handlungsstrategien und bestärkt damit die Annahme, sogar explizit (S. 10), daß der Autor auch die Methode der Erziehungswissenschaft für (insgesamt?) ‚pädagogisch‘ hält. Das mag irgendwie zutreffen, eine Präzisierung wäre dennoch hilfreich. Einwände gelten schließlich einem Kommunikationsmodell, dem die ganze Welt zur ‚Sprache‘ (oder Logik?) wird und in dem Unterricht und Erziehung als Produkte pädagogischer Arrangements nicht mehr „Produkte im Sinne objektiver Faktoren (Elemente, Prozesse, Kräfte) sind“ (S. 13). Statt der Linguistik symbolischer Formen wäre deren ‚Soziologie‘ (BOURDIEU 1974) zumindest abgrenzend zu berücksichtigen gewesen. Daß angesichts des Ausgangs bei Etymologie und Lexika die Frage der Systematik von Pädagogiken und Erziehungswissenschaften dann aporetisch diskutiert, mit der Abwehr von Dogmatisierungen heruntergespielt bzw. mit dem Dilemma, daß ‚Praxis‘ nicht theoretisch voll antizipierbar ist, verwechselt wird (S. 44, S. 52), verwundert nicht. Erschlagen von immer neuen verbalen Differenzierungen – bei denen man über die Philosophie der ‚Sprachspiele‘ bald ganz unphilosophisch nachzudenken beginnt –, ist man rasch nicht mehr in der Lage, auch nur im entferntesten die Fülle an Einsichten wahrzunehmen, die sich über Struktur und Funktionsweise von Erziehungslehren hier finden lassen – und die für pädagogische Forschung nutzbar zu machen höchst aufschlußreich sein könnte. Das steht noch bevor.

Zunächst kann man aus diesem Buch aber lernen, welche Eigendynamik semantische Apparate entwickeln können. Man fragt sich dann auch, ob es eigentlich sinnvoll ist, ohne *explizite Relationierung* mit dem, was wir über Erziehung und über Erziehungswissenschaft schon wissen, am eigenen Tisch ein neues Modell zu entwerfen. Wenn CLAUSSEN von der „dialektischen Verwobenheit [der Pädagogik] in die Gesamtheit der Wissenschaftsdisziplinen“ (II, S. 149) spricht, dann darf man – statt eines Privatismus der Systembildung – wohl erwarten, daß eine ‚Logik der Erziehungswissenschaft‘ diese ‚Verwobenheit‘ soweit expliziert, daß die theoretischen und methodischen, kategorialen und historischen Relationierungen konsistent erfaßbar und sachlich erkennbar sind. Sonst bleibt nur ein Turnen auf der „(WITTGENSTEINISCHEN) Leiter“ (PASCHEN 1979, S. 10) – ohne die dringend erforderliche Kontinuität der Problembearbeitung, Konstruktion ohne bestimmte Negation.

Über die Möglichkeiten einer Konvergenz oder die Notwendigkeit und Gelegenheit einer ‚Versöhnung‘ der Positionen läßt sich auch nach diesem Versuch einer ‚Logik der Erziehungswissenschaft‘ nicht begründet diskutieren. Solange in der wissenschaftstheoretischen Diskussion der Erziehungswissenschaft dominant unvergleichbare, dem eigenen Selbstverständnis nach nicht aufeinander reduzierbare und immer noch zumeist polemisch aufeinander bezogene Theoriestücke die Diskussion bestimmen, solange gibt es nicht die sachliche Möglichkeit, über ‚Versöhnung‘ nachzudenken. Die Vielfalt der Erziehungswissenschaften fordert zunächst die Kritik. Offenheit von Klima und Atmosphäre (SCARBATH, II) mag diese Diskussion erleichtern, zu einem Ergebnis wird sie nur führen, wenn man nicht schon vorab konzidiert, daß jede Richtung ihr Recht hat (SCHALLER, III, S. 6), und einem Pluralismus huldigt, der Kritik abschneidet. Es bezeichnet die zu lösende Aufgabe, daß BLANKERTZ und DRERUP mit guten Gründen für die Erziehungswissenschaft noch zugleich behaupten können, sie sei „Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft“ und „Wissenschaft ohne Wissenschaftstheorie“ (DRERUP 1979, S. 672). Mehr an Identität scheint zur Zeit nicht formulierbar.

Literatur

- ALISCH, L.-M./RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München/Basel 1978.
- BECK, L. W.: Kants ‚Kritik der praktischen Vernunft‘. München 1974.
- BECKER, E.: Curriculare Sackgassen. Königstein/Taunus 1980.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München² 1978.
- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt 1974.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978.
- BRÜGGEN, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg 1980.
- CASSIRER, E.: Erkenntnistheorie nebst den Grenzfragen der Logik. (Jahrbücher der Philosophie 1913.) In: FLACH/HOLZHEY 1980, S. 271–329.
- CUBE, F. v.: Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1977.
- DERBOLAV, J. (Hrsg.): Kritik und Metakritik der Praxeologie. Kastellaun 1976.
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt 1976.
- FLACH, W.: Thesen zum Begriff der Wissenschaftstheorie. Bonn 1979.
- FLACH, W./HOLZHEY, H. (Hrsg.): Erkenntnistheorie und Logik im Neukantianismus. Hildesheim 1980.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1973.
- HENTIG, H. v.: Erkenntnis durch Handeln. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 495–515.
- HOLZKAMP, K.: Wissenschaft als Handlung. Berlin 1968.

- HOLZKAMP, K.: Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die kritische Psychologie. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 8 (1977), S. 1–22, 78–97.
- HORKHEIMER, M.: *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt 1970.
- LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): *Theorien der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt 1974, S. 55–119.
- LANGE, H.: Ein dogmatischer Rückfall hinter POPPER. Zu WOLFGANG BREZINKAS Neufassung seiner Metatheorie der Erziehung. In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 403–422.
- LASK, E.: Gibt es einen ‚Primat der praktischen Vernunft‘ in der Logik? (1908). In: FLACH/HOLZHEY 1980, S. 543–552.
- LENZEN, D. (Hrsg.): *Pädagogik und Alltag*. Stuttgart 1980.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979.
- STEGMÜLLER, W.: *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie*. Bd. II. Berlin 1973.